

Oelkers, Jürgen

Anmerkungen zur Reflexion von "Unterricht" in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim : Beltz 2000, S. 166-185. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Anmerkungen zur Reflexion von "Unterricht" in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim : Beltz 2000, S. 166-185 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84478 - DOI: 10.25656/01:8447

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84478>

<https://doi.org/10.25656/01:8447>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7

Teil I
Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien.	
Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter.	
Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69

Teil II
Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116

Teil III
Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. 212

Teil IV

Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert
und ihre Methoden. 264

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts

IN GUSTAV ADOLF LINDNERS *Encyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde* von 1884 wird „Unterricht“ so definiert:

*„**Unterricht** ist jede absichtliche und geordnete Thätigkeit, welche durch Vermittelung von Vorstellungen auf das Erkenntnisvermögen eines andern zu irgend einem Zwecke einwirkt. Nach der Natur dieses Zweckes unterscheidet man zwei Hauptarten des Unterrichts. Der Unterricht kann nämlich entweder einem äusseren, besonderen, zufälligen Bedürfnisse dienen, oder aber auf die Erziehung des zu Unterrichtenden gerichtet sein. Das erstere ist der Fall, wenn man einen anderen unterrichtet, um seine Neugierde zu befriedigen, um ihn zu unterhalten, um ihm gewisse Vorthelle zu verschaffen, um ihn für eine Berufsstellung oder selbst für ein Verbrechen vorzubereiten. Dabei kümmert man sich nicht darum, welche Rückwirkung dieser Unterricht auf die ganze Persönlichkeit des Lehrlings ausübt, ob der Gesamtwert derselben dadurch abnehme oder wachse, wenn nur der besondere Zweck, den man im Auge hat, z. B. die Ausbildung für ein Gewerbe, erreicht wird. Im zweiten Falle dagegen fasst man die ganze Persönlichkeit des Zöglings ins Auge, um ihr auf dem Wege der allgemeinen Geistesbildung diejenige Ausgestaltung zu geben, welche der Erziehungszweck erheischt.“ (LINDNER 1884, S. 934/935)*

„Unterricht“, anders gesagt, ist *erziehender Unterricht*. Er folgt dem allgemeinen Zweck der Erziehung, die sich auf die „ganze Persönlichkeit“ richtet, also nicht „äusserlich“ bleibt, keinem „besonderen“, sondern nur diesem allgemeinen Zweck dient und zufällige Bedürfnisse ausschließt. Die darauf bezogene zweite Unterrichtsart ist nicht recht legitim und wird, wie die Beispiele zeigen, abgewertet. Wenn jemand „unterrichtet“ wird, bloß um seine Neugierde zu befriedigen oder ihn zu unterhalten, ist das kein Unterricht im eigentlichen, nämlich allgemein begründeten Sinne. Ebensowenig, wenn der Unterricht Vorteile verschafft oder besondere Zwecke verfolgt, die der Persönlichkeit äußerlich bleiben.

„Persönlichkeit“ ist kein Stichwort in der einflußreichen Enzyklopädie des Spätherbartianers LINDNER¹, ebensowenig „Kind“ oder „Ganzheit“. Dafür er-

1 GUSTAV ADOLF LINDNER (1828–1887) studierte in Prag Philosophie unter dem Herbartianer FRANZ EXNER und schloß nach einer zusätzlichen Ausbildung im Priesterseminar von Leitmeritz das Studium mit einem Examen für das mathematisch-physikalische Lehramt ab. Von 1854 war LINDNER im österreichischen Schuldienst tätig. 1858 erschien sein *Lehrbuch der Psychologie für Mittelschulen*, das seinen Durchbruch als pädagogischer Autor darstellte. Von 1871 an war LINDNER Direktor an verschiedenen Gymnasien, 1878 wurde er als Professor für Pädagogik, Psychologie und Ethik an die tschechische Universität von Prag berufen. LINDNER

läutert das Stichwort „Erziehender Unterricht“, wie der allgemeine Zweck und so die zulässige Unterrichtsart verstanden werden soll. Der Unterricht soll den „Gedankenkreis des Zöglings im pädagogischen Sinne bearbeiten“. Indem er das tut, „wird er zur Erziehung“ (ebd., S. 245).

„Zwar so lange der Unterricht bei der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten stehen bleibt, welche eine Welt für sich bilden, und wie ein todter Schatz im Bewußtsein des Lehrlings aufbewahrt liegen, kann von Erziehung durch Unterricht keine Rede sein. Soll derselbe in der That eine erziehende Macht sein, so muß der durch ihn gepflegte Gedankenkreis derart umgestaltet und bearbeitet werden, daß sich die Erkenntnisse im Antriebe zum Wollen verwandeln, d. h. zum Interesse ... werden. Sittlichkeit überhaupt ist Folgsamkeit des Wollens gegenüber der Einsicht. Indem der Unterricht die Einsicht erweitert, berichtigt und befestigt, erleichtert er die Apperzeption des Wollens durch dieselbe und fördert so die Sittlichkeit.“ (Ebd.)

Diese *sittliche* Absicht ist der Kern des „Erziehenden Unterrichts“. Unterricht soll mehr sein als nur „Unterricht“, nämlich mit der Erweiterung der Erkenntnis zugleich die Sittlichkeit befördern, soweit diese willentlich begründet ist. Der erzieherische Gesamtzweck ist so dominant, daß in aller Regel unbestimmt bleibt, was genau unter „Unterricht“ verstanden werden soll oder kann. LINDNER und viele andere Autoren des 19. Jahrhunderts sprechen von „Unterricht“ im Sinne der allgemeinen Zwecksetzung, also unterscheiden nicht zwischen „Unterricht“ und „Schulunterricht“. Der allgemeine Begriff soll die spezifische Situation aus sich heraus bestimmen, was dazu führt, „erziehenden Unterricht“ noch zum Maßstab der Gymnasien erheben, Universitätsunterricht dagegen als „bloßen Fachunterricht“ konzipieren zu können (LINDNER 1884, S. 935).

Die Formel „erziehender Unterricht“ bezeichnet eine Forderung der didaktischen Theorie, die vor und nach dem Herbartianismus besteht. Sie wird mit der Entwicklung der Lehrerbildung zum Professionsideal, das auf die öffentlichen Erwartungen an Schule zurückwirkt. Die Reformpädagogik verstärkt dieses Ideal und bezieht es auf den Erfahrungsraum Schule. „Erziehender Unterricht“ wird um die Dimensionen „Gemeinschaft“ und „Leben“ erweitert, so mit Aktivierungsformen wie „Selbsttätigkeit“ verbunden, die über die Bildung des Gedankenkreises hinausreichen (1). Erfahrung und Theorie sind eng verknüpfte Größen. Unterricht ist überwiegend kein Thema einer gegenüber den Akteuren distanzierten Theoriebildung. Wo das Thema neu und abweichend bestimmt wird, entstehen unmittelbar Probleme der Passung zum Schulfeld, das sich in der Theorie artikuliert sehen will (2). Die starke Kontinuität der praktischen Reflexion von Unterricht ist durch Erwartungen und nicht durch Theorie bestimmt. Distanzierte Theorien müssen entweder mit Anpassung oder Zurückweisung rechnen. Die Reflexion bleibt so im historischen Rahmen (3).

gehörte als ständiger Mitarbeiter des „Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ sowie der „Zeitschrift für exakte Philosophie“ zum engeren Kreis der deutschsprachigen Herbartianer.

1. Schulentwicklung und die Reflexion von „Unterricht“

„Unterricht“ kann wie „Erziehung“ als *Erwartung* verstanden werden. Mit der Erwartung lassen sich beliebige Postulate verbinden, die auf Realitäten nicht achten müssen. Unterricht wie Erziehung und so auch der „erziehende Unterricht“ erscheinen als *Einheiten*, nur weil der Begriff einheitlich gebraucht wird. LINDNER geht von einem Ableitungszusammenhang aus, der im Falle von Unterricht sich nicht auf „Praxis“, sondern auf die konventionelle Erwartung bezieht. Sie bestimmt die Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht, der nicht in seinen historischen Formen, sondern an sich erfaßt werden soll. Tatsächlich gibt die Ableitung aber nur den staatlich verfaßten Schulunterricht des 19. Jahrhunderts wieder.

„Aus dem Begriffe des Unterrichts lassen sich folgende Erfordernisse desselben ableiten: 1. Der Lehrer als die Person, welche unterrichtet; 2. Lehrling (Schüler) als die Person, die unterrichtet wird; 3. Das Lehren als Beschäftigung des Lehrers; 4. Das Lernen als Beschäftigung des Schülers; 5. Der Lehrstoff als Gegenstand des Unterrichts; 6. die Lehr- und Lernmittel als die Behelfe, deren sich Lehrer und Schüler beim Unterrichte bedienen; 7. das Lehrziel als Zweck des Unterrichts; 8. der Lehrplan. Beim Wegfall des letztgenannten Stückes sinkt der Unterricht zur Belehrung (Unterweisung) herab, welche bei gegebener Gelegenheit ohne feststehenden Plan erteilt wird.“ (Ebd., S. 935/936)

Gelegenheitsunterricht ist eine der großen Alternativen der Reformpädagogik, die vom Paradigma der *Unterweisung* und so vom ästhetisch wie praktisch maßgeblichen Schema „Magister-Discipuli“ (SCHREIBER/HEITZ 1957) abrücken will. Dieses Schema der Unterrichtsgeschichte bestimmt LINDNERS „Ableitung“ wie selbstverständlich: „Unterricht“ ist personaler Austausch mit institutionell fixierten Rollen. Der Austausch wird als „Lehren“ und „Lernen“ bezeichnet, die je *einer* Seite (und *nur* dieser) zugeordnet werden. Der „Stoff“ wird von der einen auf die andere Seite transferiert, ohne daß dieser Prozeß umgekehrt werden könnte. Die Mittel des Lehrens und Lernens sind auf den Transfer vom „Lehrer“ zum „Schüler“ ausgerichtet, die Ziele können *nur so* erreicht werden. Der Prozeß, anders gesagt, kommt ohne Feedback aus, „Lernen“ als Beschäftigung des Schülers ist Übernahme dessen, was der Lehrer vorgibt, der „Stoff“ kann also nicht *durch Lernen* korrigiert werden. Er ist fixiert und standardisiert durch Lehr- und Lernmittel, die sich nicht der jeweiligen Situation des Unterrichtens anpassen müssen. Umgekehrt sollen die Unterrichtssituationen den Lehr- und Lernmitteln folgen, damit der bloße „Unterricht nach Gelegenheit“ vermieden werden kann.

Am Ende der Weimarer Republik wird die Schule als *Lebensform* verstanden (SCHWERDT 1930), die ganzheitlich erzieht und die Reduktion von Erziehung auf Unterricht vermeidet. Schule ist Fortsetzung der Lebenserfahrung mit anderen Mitteln, aber sie folgt dann umso mehr den Erwartungen der Erziehung. „An Stelle der Fülle der formenden Wirkungen des Lebens setzt das pädagogische Handeln im Schulkreise eine begrenzte Vielfalt. Die schicksalsgemäße Folge im Leben ersetzt die Schule durch ein planvolles Moment der

Einwirkungen. Dennoch bleibt die Grundverbundenheit der pädagogischen Akte mit dem funktionalen Formungscharakter des Lebens wohl gewahrt.“ (Ebd., S. 17/18) Soweit sie es zulassen kann und soweit es mit ihrer Erziehungsabsicht verträglich ist, holt die Schule die Formen des Lebens in sich hinein, also geht nicht von einer künstlichen Psychologie aus. Die Formen sind:

„Anschauen, Benennen, Schildern, Erzählen, Beschreiben, Fragen, Erklären, Eigenbetätigung, Erlebnisbereitung, Feier, Heranführen an reale Dinge auf Wanderungen, bei Beobachtungen, Lehrausflügen, in Werkgestaltungen u. a. m.“ (Ebd., S. 18)

THEODOR SCHWERDT² faßte 1933 in seiner Kritischen Didaktik den Ertrag der reformpädagogischen Unterrichtserfahrungen zusammen. Ausgangspunkt war die Kritik der „Didaktik der Herbart-Zillerschen Schule“ (ebd., S. 37–56), die sich, verglichen mit der polemischen Auseinandersetzung, nach 1890 um Fairness bemüht, im Kern aber eindeutig ist. Die Assoziationspsychologie HERBARTS, also die „Mechanik“ der Vorstellungen, wird zurückgewiesen und in Anlehnung an SELZ (1922) durch eine ganzheitliche Psychologie des Seelenlebens ersetzt. „Der Unterricht darf sich nicht in der einseitigen Pflege der Vorstellentätigkeit der Seele ergehen, er hat alle psychischen Reaktionsweisen und seelischen Haltungen in spezifischen Formen des Unterrichts zu beachten.“ (Ebd., S. 53) Der „Grundirrtum der Herbart-Zillerschen Schule“ ergebe sich aus der „stillschweigenden Voraussetzung“, daß jeder „Unterricht auf psychologische Sätze zu fundieren sei“. Das führte dazu, *ein* Unterrichtsverfahren, nämlich die Fomalstufen, für *alle* Gegenstände des Unterrichts annehmen zu müssen. Die Formalstufen HERBARTS seien daher „starr“ und „lassen eine Anpassung an das jeweilige Sachgesetz eines Unterrichtsgegenstandes nicht zu“ (ebd., S. 53/54).

Das trifft aber letztlich auch auf die Alternativen zu. HUGO GAUDIGS „freie geistige Schularbeit“, GEORG KERSCHENSTEINERS Prinzip der „Arbeitsschule“, PETER PETERSENS „Jena-Plan-Schule“ oder BERTHOLD OTTOS „Gesamtunterricht“ sind *allgemeine* didaktische Verfahren oder Modellannahmen, die nicht aus den „Sachgesetzen der Unterrichtsgegenstände“, also den Schulfächern oder im weiteren dem Schulwissen, entwickelt wurden. Auch hier sind die Gegenstände dem Verfahren angepaßt worden, etwa wenn OTTOS Gesamtunter-

2 THEODOR SCHWERDT (geb. 1899) wurde am Lehrerseminar in Cosfeld zum Volksschullehrer ausgebildet und studierte von 1925 bis 1929 an den Universitäten Köln und Münster. In Köln promovierte er bei FRIEDRICH SCHNEIDER mit der Arbeit über die Schule als Lebensform. SCHWERDT war von 1920 bis 1945 im Volksschuldienst tätig und wurde 1945 Schulrat in Meschede. 1948 wurde er als Professor der Pädagogik an die Pädagogische Hochschule Paderborn berufen. SCHWERDT ist Repräsentant der katholischen Lehrerbildung und insofern ein Beobachter und Kommentator der deutschen Reformpädagogik, der Distanz wahren konnte, ohne die schulpraktischen Verdienste zu übersehen. Er konzipiert seine „Neuorientierung“ des Unterrichtsproblems nach HERBART und ZILLER von OTTO WILLMANNS „materialer Unterrichtslehre“ aus. Der Ertrag der Reformpädagogik wird also mit WILLMANNS Didaktik als Bildungslehre gewertet und gewichtet. Daneben beschreibt SCHWERDT die „intuitive Didaktik“ der Bremer Schuleformer um SCHARRELMANN und GANSBERG, das „pädagogische Werk“ MARIA MONTESSORIS sowie HELEN PARKHURSTS Dalton-Plan und CARLETON WASHBURNES Winnetka-Plan. Der Literaturzugriff ist vorbildlich international, SCHWERDT (1952, S. 201) erwähnt sogar EVELYN DEWEYS Analyse des Dalton-Planes, die in fast allen neueren (auch angelsächsischen) Darstellungen fehlt.

richt aufgrund der nicht-linearen Abfolge der Schülerbeiträge eine Zentrierung auf lexikalische Zusammenfassungen nahelegt, also das Prinzip des geordneten Nacheinander im Fachunterricht aufgibt, wenn KERSCHENSTEINER statt den verstehenden Nachvollzug von Unterrichtsgegenständen die Gestaltung des Werkes in den Mittelpunkt rückt oder wenn GAUDIGS Schularbeit individuelles Erleben und Selbsttätigkeit favorisiert, sämtlich Prinzipien, die nicht in jedem Unterricht gleich und oft gar nicht angewandt werden können, was aber die didaktische Theorie behaupten muß, wenn sie allgemeingültig sein will.

Das historische Schema von „Lehrer“ und „Schüler“ ist gleichzeitig präsent und in Frage gestellt. Der Gesamtunterricht liberalisiert die Fragen und stärkt die Autorität der Antworten, die gemäß Protokollen fast immer BERTHOLD OTTO selbst erteilt. GAUDIGS „Aktivierungsdidaktik“ (vgl. SCHWERDT 1952, S. 126) betrifft Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Unterrichts in den meisten Fällen nicht selbst bestimmen können. PETERSENS „Jena-Plan-Schule“ verstärkt gerade die „Führungsaufgabe“ der Lehrpersonen, die sich in einem Schulplan bewegen müssen, der ihre Autorität stützt und Schüler oder Stoff nur anders gruppiert. Es handelt sich sämtlich um neue Versionen des „erziehenden Unterrichts“, die gelernt haben, die *Schule* für den Zweck der Erziehung einzusetzen. „Schule“ meint immer *Einzelschule*, die Konzepte sind Generalisierungen von Erfahrungen, die die reformpädagogischen Autoren in eigenen Schulen ausprobiert haben. Diskutiert wird aber fast nur die literarische Form, und dies in einer historiographischen Bedeutungshöhe, die die Praxis fast nebensächlich erscheinen läßt. Wie der Unterricht tatsächlich gewesen ist, läßt sich der Theorie nicht entnehmen, die zudem immer eine Theorie *pro domo* ist, also nicht gegenüber den eigenen Versuchen kritisch sein kann.

MARJORIE LAMBERTI (2000) hat darauf verwiesen, daß die Reform der Unterrichtspraxis vor 1914, also die konkrete Reformpädagogik in den Volksschulen, eine Sache engagierter, oft als „radikal“ verschrieener und vielfach namenloser Lehrkräfte gewesen ist. Sie hatten, z.B. in Hamburg, Bremen, Leipzig oder Berlin, eigene Zentren und orientierten sich an lokalen Vorbildern, die einen regionalen Literaturmarkt bedienten, ohne wie KERSCHENSTEINER nach der Erfurter Preisschrift zu nationalen Berühmtheiten zu werden. Die „neuen Bahnen“ der Pädagogik (BUDDE 1912) entstanden also nicht als generalisierte Konzepte einer interessierten Theorie, die auf spektakuläre oder suggestive Versuche mit „neuer Erziehung“ *außerhalb* des Schulsystems achtete, sondern als Serie praktischer Versuche *im* System. Schul- und Unterrichtsreformen reichen bis auf das 19. Jahrhundert zurück und sind mit der Entwicklung des Systems ausprobiert worden. Dabei konzentriert sich die Reformabsicht auf wenige, wiederkehrende Motive, die wechselnde Realisierungschancen erhielten.

Die Schulkritik der Schulmänner im 19. Jahrhundert hat an vielen Stellen betont, daß es wesentliche Aufgabe der Schule sei, die schöpferische Originalität der Schüler durch möglichst weitgehende Berücksichtigung ihrer persönlichen Eigenheit zu pflegen und Unterricht danach auszurichten (so: WIESE 1865). Was damit angegriffen wurde, die „reaktionäre Pädagogik“ oder der „Gedächtnisdrill“ (BUDDE 1912, S. 52), hält sich als Feindbild, ohne den Wandel des Unterrichts mit allgemeinen Referenzen wie Moralpädagogik, Kunsterziehung oder Arbeitsschule erklären zu können, Konzepte, die im 19. Jahrhundert sämtlich präsent waren, ohne auf die Entwicklung der Schule nachhaltig

Einfluß zu nehmen. Die Spannung liegt auch nicht zwischen „Individualpädagogik“ und „Nationalerziehung“, vielmehr entwickelt sich das Schulsystem unter Wahrung der eigenen Prämissen. Auch die generalisierten Konzepte der eminenten Reformpädagogen wurden nicht einfach übernommen, sondern eher zur Legitimation und Absicherung verwendet, ohne daß es genaue Analogien zwischen KERSCHENSTEINERS oder GAUDIGS Varianten der „Arbeitschule“ und der tatsächlichen Schularbeit in den Volksschulen gegeben hätte. „Arbeitschule“ ist ein wirkamer Slogan der pädagogischen Kommunikation, den Diskursautoritäten mit ihrer Person und ihrem Werk absichern, ohne daß Anhänger einfach Modelle nachahmen konnten oder wollten.

Eine hauptsächliche Konfliktlinie bezieht sich auf den Unterschied zwischen Wissen und Können, genauer: zwischen den stofflichen Anforderungen der im 19. Jahrhundert aufgebauten Volksschulfächer und den auf Unterricht zurückgeführten Resultaten. Sie wurden, was neben LORINER und HELMHOLTZ viele Stimmen des 19. Jahrhunderts hervorgehoben haben, einseitig im Wissen vermutet, das zu Lasten von *Können* oder auch nur *Kennen* lediglich die Abstraktion und so das Vergessen befördere. Schüler lernen Schulwissen ohne großen persönlichen Ertrag. Es sind in diesem Sinne Effizienzargumente, die die Unterrichtsreform des 19. Jahrhunderts begleiteten, ohne daß die positive Besetzung von Arbeit, Können oder Gemüt – Synonyma für das „Konkrete“ – einen empirischen Beweis benötigt hätte. Für die Schulkritik verstand es sich von selbst, daß Können wichtiger sei als Wissen. Ebenso war es fraglose Überzeugung, daß Gemütsbildung nicht durch Wissen erfolgen könne.

Die Reformpädagogik konnte hier anschließen. CARL GÖTZE etwa wiederholte das Grundschema der Entgegensetzung von lebendigem, anschaulichem und abstraktem Denken in seinem Vortrag „Zeichnen und Formen“ auf dem Kunsterziehungstag in Dresden, wobei auf Alternativen verwiesen werden konnte, die im Hamburger Volksschulunterricht ausprobiert worden waren. Die Praxis entwickelte sich, ohne *einzig* auf Arbeitsschule oder Gemütsbildung zu setzen. Durch Erweiterungen des Fachspektrums wird die Schulform bestätigt *und* verändert, sie war also weit elastischer, als die Kritik vermutet hatte. Neben Zeichnen sind Gesang, Turnen, Schwimmen und Wandern, aber auch Rhetorik, Ausdrucksfähigkeit, ästhetisches Empfinden und Sehen programmatische Alternativen zum herbartianischen Unterricht, der rein den „Gedankenkreis“ schulen wollte und so lediglich auf die Darstellungsfähigkeit des *Lehrers* achtete (LINDE 1910). Dieses Modell der seminaristischen Lehrerbildung war gegenüber der komplexen Wirklichkeit des Unterrichts, die vor allem auf die *Schüler* zu achten hatte, zu einfach und zu eng.

Ein wesentliches Stichwort für die Volksschulreform ist „Anschauungsunterricht“ (SACHSE 1891, S. 81 ff.; vgl die Sammlung HOFER/OELKERS 1998). FRITZ GANSBERGS *Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder* ist dafür ein hervorstechendes Beispiel. Der Unterricht wird thematisch, nicht psychologisch, vorbereitet, das Thema muß auf die Anschauungswelt von Kindern bezogen werden, „Anschauung“ ist nicht lediglich Illustration, sondern wird an Lernexperimenten gewonnen, die Spannung oder gar Verblüffung erzeugen können. Dafür ist „Lebendigkeit“ die Grundregel, in dem doppelten Sinne von *Leben* und *Erleben*, ohne dabei den Sachgegenstand zu verlassen. Er wird nur nicht „veranschaulicht“, also findet sich in Karten oder Abbildern wieder, son-

dern muß beobachtet und im Rätselgehalt taxiert werden. Anschauungsunterricht ist daher nicht Besprechung von Einzelobjekten mit illustrierenden Hilfsmitteln, also nicht lediglich Sprache, sondern Bearbeitung von Wahrnehmung unter der Voraussetzung nicht nur von „Selbsttätigkeit“, sondern auch der Eigengesetzlichkeit des Objekts. Anders könnte Unterricht nicht zustandekommen, weil erst das Thema die Situation definiert.

Das geschieht nicht qua Lehrplan, sondern unter der Voraussetzung von Lebendigkeit, also einer Bedingung des Lehrens und Lernens, die Objekte interessant zu machen versteht.

„Auch die Anschauungsmittel müssen leben, auch die Anschauungsmittel müssen von Ideen getragen werden, von unseren Ideen! Damit sind wir beim Experiment angelangt. – Aber unsere Alltagswelt, die Welt der Kinder, technisch und physikalisch zu durchdringen und zu durchstreifen – wer hat daran gedacht? Und doch, werden unsere Kleinen folgendem Gedankengange aus dem Wege gehen? ... aber das Schiff siegt, und der Sturm legt sich. Es ist ja ganz aus Eisen. Eisen schwimmt nicht, sackt gleich unter wie der große Anker, der vorn hängt. Das eiserne Schiff schwimmt; gewöhnlich sackt es bis dahin ein, wo die rote Farbe aufhört, wo die schwarze anfängt. Ein Stück Eisen sackt unter, ein Kasten von Eisen schwimmt. Ein Stück Blech geht unter, eine Blechbüchse schwimmt. Ein Stück Glas geht unter, eine Flasche schwimmt – nein, eine volle Flasche sinkt unter, eine leere Flasche schwimmt ... Und nun ein paar Experimente ausdenken, die den betreffenden Gesetzen noch etwas näher zu Leibe rücken! Das ist nicht zu schwer und das ist eminent bildend; das ist wahre Veranschaulichung, das bringt auch so eine Art Handfertigkeitunterricht, einen angewandten, ideenreichen Handfertigkeitunterricht in unsere Schule hinein. – In dieser Richtung wird sich der Anschauungsunterricht weiter entwickeln müssen!“ (GANSBERG 1909, S. 16)

Mit HORST RUMPF kann man sagen, daß sich ein solcher Anschauungsunterricht nicht nur nicht weiter entwickelt, sondern überhaupt gar nicht etabliert hat. Das aber ist zumindest übertrieben. Nicht nur hat sich das Konzept „Anschauungsunterricht“ von illustrierender Darbietung zum experimentellen Lernen entwickelt, auch sind die Könnenselemente der Volksschule deutlich gestärkt worden. Der *Lehrer der Kleinen*³ im 19. Jahrhundert (WIEDEMANN 1885, S. 247ff.) wollte die Objekte des Unterrichts möglichst „in natura“ anschauen lassen und ließ wenn, dann „plastische Nachbildungen“ zu. Notfalls konnte er „seine Zuflucht zu guten Abbildungen nehmen“ (ebd., S. 249), ohne die Vorherrschaft der „entwickelnden Frage“ im Unterricht zu negieren (ebd., S. 255). „Fragen und immer wieder fragen heißt es bei diesem Unterrichtszweige. Und gerade bei dieser Disziplin hat der Lehrer recht viel Gelegenheit, je nach Be-

3 Dieser „praktische Ratgeber für junge Elementarlehrer“ erschien mit einem Vorwort von FRIEDRICH DITTES zuerst 1869. 1873 wurde er anlässlich der Wiener Weltausstellung mit der Verdienstmedaille prämiert. FRANZ WIEDEMANN (1821–1882) wurde 1848 nach verschiedenen Anstellungen zuerst Lehrer, dann Oberlehrer an der vierten Bürgerschule in Dresden. Er war ein bekannter Jugendschriftsteller, dessen schulische Lehrbücher von den Prinzipien des *Erzählens* und der *Anschauung* her abgefaßt waren („Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle“, 1860; „Des Kindes erstes und zweites Rechenbuch“, 1877, 1878).

dürfnis der einzelnen Schüler, leichte und schwere Fragen zu stellen.“ (Ebd.) GANSBERGS „Kleine“ werden demgegenüber durch Phänomene des Lebens belehrt: „An den Kleidungsstücken kann man ... sehen, wie die Menschen wachsen.“ (GANSBERG 1909, S. 24) „Seitdem die Menschen die Welt durch Vergrößerungsgläser betrachten, ist die Welt viel, viel größer geworden.“ (Ebd., S. 40) Am Bahnhof kann man sehen, wie die Eisenbahn zur Welt kam und sich entwickelt hat (ebd., S. 58f.). Nomaden hatte keine Schule nötig, und das ist ein Problem nicht für die Gesellschaft der Nomaden, sondern für die, die eine Schule braucht (ebd., S. 73/74), usw.

1914 wurde auf der Leipziger Buchmesse die Sonderausstellung „Schule und Buchgewerbe“ präsentiert, die ausdrücklich auf die Arbeit der *Kunsterziehungsbewegung* sowie der *Arbeitsschule* eingehen sollte.⁴ Die Hauptvorträge unterschlugen eher das Problem, etwa wenn EDUARD SPRANGER die knapp erwähnte Reformpädagogik der Gegenwart auf die Antike zurückführte und KERSCHENSTEINER zum „echten Pestalozzianer“ adelte (SPRANGER 1914, S. 22) oder wenn CARL STUMPF (1914, S. 31) der Testpsychologie ein „kräftiges Gedeihen“ wünschte, um der neuen Psychologie ein Praxisfeld zu sichern. Was der Dokumentationsband der Ausstellung an praktischen Fortschritten des Ausdrucksunterrichts versammelt, hat weder etwas mit der Antike noch mit PESTALOZZI oder der Testpsychologie zu tun. Zeichnen, Schreiben, Sprechen, Lesen und Darstellen werden von *Lehrkräften* dargestellt, oft solchen, die mit keinem literarischen Werk und so mit keinem Autorennamen verbunden sind oder in dieser Eigenschaft vergessen wurden. Im „Ausblick“ des Bandes, zu verstehen als Einführung in die Ausstellung, spricht THEODOR SCHEFFER vom „Weg zur Persönlichkeit“, der verstanden werden solle als Abkehr von der physiologischen Psychologie, deren „Apparate“ dazu da seien, Kinder zu messen, während es darauf ankomme, Kinder sich entwickeln zu lassen.

„Wer darum als Pädagoge oder als Laie diese Ausstellung betritt, der möge sie nicht vom ‚Apparat‘ aus sehen, sondern vom Kind aus. Sie soll Zeugnis ablegen vom Kind. Sie soll den Nachweis der ungeheuren Vielgestaltigkeit erbringen, die im Kind beschlossen ist und nach Ausdruck verlangt, d.h. nach der Vollendung, die der Stufe des Kindes jeweils entspricht. Und sie soll Zeugnis ablegen von allen den Mitteln, die wir – in sorgfältigster Anpassung an das Kind – heute haben, um diese im Kind verborgene Vielgestaltigkeit zu erkennen und – sie zu fördern. Hier ist kein Laboratorium mit toten, gegen einander reagierenden Stoffen; sondern hier ist lebendiges, lebendigstes Leben und in allem lebendigsten Fluß des Lebens doch wieder Form, ‚flüssiger Kristall‘. So, vom Lebendigen genommen und lebendig erfaßt: so offenbart sich das Wesen dieser Ausstellung. So wird sie jeden einzelnen auf seinem Weg helfen, Kindheitsleben zu erfassen und sein Wachstum zu fördern.“ (SCHEFFER 1914, S. 371)

4 So WALTHER RÖTZSCH im Vorwort zu *Das Kind und die Schule* (1914). Es heißt hier: „Entwicklung des Ausdrucks ist Erziehungs- und Bildungsideal.“ Die Ausstellung sowie der Dokumentationsband wurden mit öffentlichen und privaten Mitteln gefördert, darunter solchen der Stadt Leipzig, des Königlich Sächsischen Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts sowie des Königlich Preussischen Unterrichtsministeriums.

Die Formel „vom Kinde aus“ kann daher nicht aus der Polemik FRIEDRICH PAULSENS gegen ELLEN KEY verstanden werden. Sie ist resistent gegen akademische Kritik. „Vom Kinde aus“ war das Leitmotiv der progressiven Volksschullehrerschaft (GLÄSER 1920), die die *Schülerorientierung* des Unterrichts bezeichnen sollte. Die *Aktivierung* der Schülerinnen und Schüler für einen produktiven Unterricht, der *ihrer* Entwicklung dienlich sein sollte, war das leitende Reformprinzip quer zu einzelnen Fächern oder Bildungsaufgaben. Nicht der Gedankenkreis sollte gebildet werden, sondern das Kind sollte sich gemäß den je eigenen Potentialen entwickeln können. Eine Ausstellung im Rahmen der 19. Hauptversammlung des *Sächsischen Lehrer-Vereins* 1925 fand dafür die treffende Formel: „Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind“.

Wieder schreiben die Lehrkräfte, die eine eigene – Leipziger – Variante des „Gesamtunterrichts“ vorstellen, die wenig mit BERTHOLD OTTO und viel mit einer gesamthaften Volksschulreform zu tun hat. Gesamtunterricht ist kein exzentrisches Verfahren, sondern die Kombination von Arbeits- und Anschauungsunterricht, der sich gegen das Prinzip der Fächerung und so gegen die „sogenannte Methode“ richtet. Nicht der Lehrplan ist entscheidend, sondern die Passung der Projekte. Gesamtunterricht ist

„eine Summe selbstverständlicher, natürlicher Arbeitsvorgänge, die sich zwanglos folgen oder nebeneinander herlaufen. Er ist der Ausdruck, Betätigung gesunden, sicheren Lebensgefühls, eines Lebensgefühls, aus dem innerliche Verbundenheit der Bildungsstoffe notwendig entspringt.“ (SCHÖNHERR 1925, S. 19)

Gegenüber Naturkunde, der Erfahrung von Lichtbildspielen, der Fortentwicklung der freien Kinderzeichnung, Schulsportfesten oder szenischem Darstellen hat die akademische Psychologie *dienende* Funktion (vgl. DÖRING 1925; siehe auch DER SUCHENDE LEHRER 1925, S. 199–216). Relevante *Mittel* der Volksschulbildung sind Natur, Heimat, Geschichte, Buch, Musik und das Lichtbild. Hinzukommen die Formen des *Ausdrucks*, also Schrift, Malen und Zeichnen, Handbetätigung, Turnen, Theaterspielen, dramatische Betätigung der Kinder oder gemeinsame Schulfeiern. Die Herstellung einer „Weltproduktionskarte“ (Der suchende Lehrer 1925, S. 97f.) ist ebenso im Repertoire wie der Grundsatz der Kuhlmannschen Schriftreform, wonach „jedes Kind sich auf Grund der Antiqua seine eigene persönliche Schrift erwirbt“ (ebd., S. 130), ein Bilderbuch von Kindern für Kinder (ebd., S. 142ff.), OSTWALDS „Farbenlehre im Dienste der Schule“ (ebd., S. 146ff.) oder der Festgestaltung eines Weihnachtsmarktes (ebd., S. 179ff.). Nichts davon ist „abgeleitet“, das System lernt durch innovative Ideen der Schul- und Unterrichtsgestaltung, also durch überzeugende Beispiele und nicht durch allgemeine Theorien, die auf jedes Lehren und Lernen zu passen scheinen und daher keine Spezifik haben, Schule zu entwickeln und Unterricht zu reformieren.

Mitte des 19. Jahrhunderts gibt es in Leipzig ein Schulreformfeld, aber es ist weder in der Ausrichtung noch in der Differenzierung und Akzeptanz vergleichbar dem, das sich 1925 darstellen konnte. Der Grund ist nicht in der Entwicklung der Kinderpsychologie zu sehen, die bei Gründung mit erheblichen

methodologischen Problemen zu kämpfen hatte.⁵ Vielmehr reagiert das Schulsystem, konkret: die Kommunikation der Lehrerschaft, auf unabweisbare Kritik und – damit mehr oder weniger verknüpft – auf überzeugende Modernisierungsideen, die ausprobiert werden, soweit sie zum System passen, nämlich *seiner* Entwicklung dienen, ohne lediglich den Status quo zu bestätigen. Unterricht und Schule sind aus der Sicht der Akteure immer zugleich Ideal und Defizit, und mit den Problemen der eigenen Praxis entsteht eine ständige Aufforderung zur Verbesserung, die mit der Intensivierung von Ausbildung und der Entwicklung anspruchsvollerer Lehrmittel stabilisiert wird.

Dazu bedarf es keiner allgemeinen Theorie. Es genügt die Kommunikation von Aktivisten, die auf ein Reformzentrum hin Ideen entwickeln und diese austauschen. Unterricht hat nicht beliebig viele Reformvarianten, Innovationen entstehen dann, wenn einleuchtende Alternativen vorliegen, die mit neuen Überzeugungen verbunden sind. Es sind dies Reformüberzeugungen der Lehrkräfte, die auf sichtbare Mängel der Praxis reagieren und nach Modernisierungen des Systems suchen. Einen suggestiven Leitsatz für den Kern der Reform hat HEINRICH SCHARRELMANN (1912, S. 205/206) so formuliert: Kinder denken induktiv und konkret, nämlich ziehen allgemeine Schlüsse aus individuellen Beobachtungen. Die Schlüsse können durch andere Beobachtungen korrigiert werden, insofern verhalten sich Kinder wissenschaftlich. Der Unterricht, den sie erfahren, ist demgegenüber deduktiv und abstrakt. Er mutet Allgemeinheiten zu, die übernommen werden müssen, ohne sich durch „persönliche Erfahrungen“ prüfen zu lassen. „Je mehr ein Kind durch den Unterricht genötigt wird, *eigene* Erlebnisse darzustellen, eigene Erfahrungen zu durchdenken, um so mehr wird es vor allen allgemeinen Urteilen und Schlüssen bewahrt.“ (Ebd., S. 206) Es kann sich so die Welt *selbst* erschließen, geleitet durch anschaulichen und lebendigen Unterricht.

Wie hat auf diese Erfahrungen die *Theorie* des Unterrichts reagiert? Diese Frage wird mich in einem zweiten Abschnitt beschäftigen, ausgehend von der Vermutung, daß „Theorie“ und „Erfahrung“ *sprachlich* sehr nahe beieinander sind.⁶ Die Modellierung und die Praxis von Unterricht verwenden oft identische Sprachregelungen einschließlich Slogans und Metaphern, die nicht nur innerschulisch, sondern öffentlich ausgetauscht werden. Die Formel des „erziehenden Unterrichts“ wird auch nach dem Ende des Herbartianismus weiter verwendet, weil sie einen Fixpunkt der Erwartung darstellt, die nicht dadurch aufgelöst wird, daß eine bestimmte Unterrichtstheorie verschwindet. Aber kein Unterricht könnte diese Erwartung je erfüllen, schon die herbartianische „Folgsamkeit des Wollens gegenüber der Einsicht“ war Illusion, weil die mei-

5 Wie können Begriffe von Erwachsenen Konzepte von Kindern erfassen? Von „Kinderpsychologie“ kann nur dann die Rede sein, wenn die Psychologie der Erwachsenen *nicht* greift. Das war der Hauptgrund, von der Assoziationspsychologie Abstand zu nehmen, die zwischen der Seele der Erwachsenen und der Kinder keinen qualitativen, sondern nur einen quantitativen Unterschied machte. Kinder haben dann einfach nur weniger Verknüpfungen als Erwachsene. Demgegenüber setzte sich ROUSSEAUS Idee der *eigenen Welt* der Kinder durch mit dem pikanten Problem, wie erkannt werden kann, was *durch* Erwachsenwerden verschlossen ist.

6 Hinweise auf dieses Problem verdanke ich einem Vortrag von MANFRED LÜDERS im Kolloquium *Allgemeine Pädagogik* des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich am 28. Juni 2000.

sten auf Unterricht zurückzuführenden *Einsichten* sich mit irgendeinem konkreten *Wollen* gar nicht verbinden ließen.

2. Probleme der „Theorie des Unterrichts“

Auf SCHARRELMANN könnte man theoretisch und empirisch entgegnen. Empirisch wäre die Frage, ob die Prämisse des induktiv-konkreten Denkens von Kindern zutrifft oder ob nicht gerade die *Kindersprache* und so das Denkmedium von Kindern als hochgradige Abstraktion verstanden werden muß. Der theoretische Einwand würde sich auf die *Konstitution* des Bewußtseins *durch* allgemeine Schlüsse beziehen. Es ist unmöglich, Denken rein induktiv aufzubauen, wie sich nicht zuletzt an SCHARRELMANNS eigenen Beispielen zeigen läßt.⁷ Interessant ist, daß die Theorie des Unterrichts *nicht* in dieser Weise verfährt. Kinder können nicht als *Theoretiker* erscheinen, während erwachsene Theoretiker sich leicht mit der „Neugier“ und der „Kreativität“ des Kindes beschreiben lassen, als würde diese sich durch alle Erfahrungen hindurch aufbewahren lassen. Kreative Schlüsse setzen immer konventionelle Zusammenhänge voraus, die durchbrochen werden, was nur möglich ist, wenn neue Zusammenhänge entstehen. Wenn also Kinder kreativ sind, *müssen* sie Theoretiker sein.

Das *Schöpferische im Kinde* (BESTLER 1927) ist vor allem mit Methoden des ästhetischen Unterrichts verknüpft worden, von *Zeichenlust und Kinderkunst in der Kinderstube* (BUSSE 1901) über das *schaffende Kind in der Musik* (JÖDE 1928) bis zum Aufruf *Laßt die Kinder tanzen!* (GERTZ 1930). Das schaffende und so schöpferische Kind ist das nicht-verschulte Kind, das frei zeichnet, sich nach eigenen Rhythmen bewegt, die Form seines Lebens findet und daher selbst als Künstler betrachtet werden kann (vgl. LEVINSTEIN 1905; siehe auch FRANK 1910). HENRI BERGSONs Idee des *élan vital* hat bis auf JEAN PIAGET in der Szenerie der „neuen Erziehung“ viele Anhänger gefunden und ist auch in der deutschen Pädagogik nach 1918 beachtet worden.⁸ Aber *élan vital* ist kein Unterrichtsprinzip, ebenso wenig wie die Gestaltpsychologie als Fundierung der Unterrichtsmethode getaucht hat. Die Theorie des Unterrichts wenigstens hat weder auf das eine noch auf das andere nachhaltig reagiert, obwohl verschiedene Angebote in pädagogischer und schulischer Richtung vorlagen (etwa: PETERMANN 1929 oder PLAUT 1929).

Was RUDOLF PETER (1954, S. 127ff.) als *grundlegenden Unterricht* bezeichnet hat, ist nach wie vor *Methode*, die sich im „gesamten Unterrichtsgebiet“ verwenden lassen soll, ohne auf psychologische Gesetze fundiert zu werden. An-

7 Ohne allgemeinen Ausdruck von „Weihnachten“ wäre es unmöglich, „eine Weihnachtsfeier in der Arbeitsschule“ abzuhalten (SCHARRELMANN 1912, S. 1162ff.). Das Konzept und insbesondere die emotionale Besetzung von „Weihnachten“ entsteht nicht *durch* Unterricht, sondern wird vorausgesetzt und bedingt den Effekt der Lerneinheit. Auf der anderen Seite ist der mehrperspektivische und fächerübergreifende Unterricht über das *Kornfeld* reine Deduktion. Der Lehrer fragt so, daß alle allgemeinen Antworten *er* geben muß (ebd., S. 159ff.).

8 RICHARD KRONER führte HENRI BERGSONs Philosophie nicht zufällig im ersten Band des *Logos* (1910/1911) ein. ROMAN INGARDEN beschrieb das Verhältnis von „Intuition“ und „Intellekt“ im fünften *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* (1922). Reformpädagogische Interpretationen haben FRIEDRICH KRAMER (1925) und andere vorgelegt.

genommen wird im Anschluß an E. CASSIRERS Theorie der symbolischen Formen ein eigener didaktischer Formenkreis, der sich auf *Tun* und *Erfassen* zurückführen lassen soll. Verhaltensweisen des „Tuns“ greifen ein und sind erfinderisch, Verhaltensweisen des „Erfassens“ betrachten, ermitteln oder erkennen, also sind entdeckend. Eine Rollenzuordnung erfolgt nicht, aber die Situation des *Unterrichtens* ist vorausgesetzt. Sie soll auch in diversen anderen Entwürfen mit schulnahen Kategorien erfaßt werden. Eine umfangreiche Literatur des Lernens, die auf die Lehrerbildung ausgerichtet ist (vgl. MÜNCH 1952; GUYER 1952), bemüht sich, das Schema von „Magister“ und „Discipuli“ zu revidieren, ohne noch einer kindzentrierten Didaktik das Wort zu reden. Die Bildungstheorie erlaubt Dialektik (KLAFKI 1955), ohne Unterricht aus Bildung ableiten zu können. Unterricht, als Reflexion der Praxis, ist „Kampf gegen die Stofffülle“ (FLITNER 1955), so daß *exemplarisches Lehren* (WAGENSCHNEIDER 1956) Konjunktur hat. Aber „Lehren“ aufgrund einer begründeten Auswahl, die möglichst knapp gehalten wird, ist nicht Erfassung von *Unterricht*. Denkbestimmend dafür bleibt das *didaktische Dreieck*, also eine Metapher als Grundlage der Theorie.

Abweichende Positionen beziehen sich entweder auf Bedingungen des Verstehens oder der Gestaltung von Unterricht. Das didaktische Dreieck imaginiert den Transfer des Stoffes auf den Schüler, vermittelt durch Aktivitäten des Lehrers. Die Metapher erfaßt nicht den Prozeß, sondern nur die Struktur, und dies in ihrer einfachsten Konfiguration. Schon die *Gruppierung* von Schülern also der Normalfall des Unterrichts überfordert das didaktische Dreieck, um so mehr gilt dies für die Fragen nach der *Qualität* des Unterrichts, die nicht einfach dadurch gegeben ist, daß ein Transfer von „Stoff“ stattfindet. FRIEDRICH COPEI (1969)⁹ hat Unterrichtsqualität mit einer Theorie des kreativen Verstehens zu fassen versucht. Die Qualität zeigt sich im Verstehen *der Schüler*, also nicht im Aufwand und auch nicht im Können der Lehrkraft. Verstehen ist nicht Abbildung des Stoffes, sondern plötzliche Initiation. Im „fruchtbaren Moment“ des Verstehens wird „intuitiv der beherrschende Gedanke erfaßt“, „volle Erkenntnis“ ist erst anschließend möglich (ebd., S. 38). Dieser Moment ist nicht durch Unterricht verfügbar, er kann durch keine Methode „erzwungen“ werden (ebd., S. 67), sondern setzt Intuitionen und Anstöße voraus, ebenso Zufälle und nicht zuletzt Begabungen (ebd.), die sich nicht abstrakt zeigen können. Sie zeigen sich in der neuen Erkenntnis (ebd., S. 68), und erst wenn Unterricht hier anschließen kann, entwickelt er Qualität.

„Quantitativer Zuwachs“ an Einzelwissen ist „sekundär“, der „echte Erkenntnisprozeß“ muß sich von allem „Nur-Gedächtniswissen“ „scharf unterscheiden“, und es kommt auch nicht auf „formale Bildung“ an, also „Schärfung des Blicks, Förderung im klaren Denken und in der Kombinationskraft der Phantasie. Das alles ist peripher, ist nur Ausstrahlung jener tiefergreifenden Formung, die sich hier vollzieht: der Umwandlung von bloßem ‚Erfahrungswissen‘ in lebendiges Bildungswissen.“ (Ebd., S. 71) Fruchtbare Momente sind sol-

9 FRIEDRICH COPEI (1902–1945) promovierte bei EDUARD SPRANGER in Berlin und wurde 1931 als Dozent an die Pädagogische Akademie in Dortmund berufen. Nach seiner Entlassung durch die Nationalsozialisten war COPEI von 1934 an als Lehrer des Sennedorfs Haustenbeck im Teutoburger Wald tätig. Im Januar 1945 wurde er zum Kriegsdienst eingezogen und fiel in Crossen an der Oder.

che des kreativen „Neuerschließens“, die auf die erste und intuitive Problemlösung verweisen. „Fruchtbare Momente mit dieser Wirkung haften ganz intensiv im Gedächtnis, während wir die ganze Fülle der folgenden fruchtbaren Momente, welche die erste Formung vertiefen und sichern, weniger beachten.“ (Ebd.) Diese an so unterschiedlichen Autoren wie THÉODULE RIBOT und BENNO ERDMANN geschulte Theorie konzentriert sich auf das Verhältnis von Anfang und Formung der *Erkenntnis*, auf die sich Unterricht konzentrieren soll. Lehren und Lernen werden darauf bezogen:

„Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten, heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt.

Auch das Lernen bekommt einen neuen Sinn. Es bedeutet nicht mehr die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es bedeutet ihre Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele.“ (Ebd., S. 101/102)

Diese platonische (ebd., S. 102) Wendung des Problems folgt den klassischen Vorurteilen gegenüber der Gedächtnisschulung und unterläuft die eigene Einsicht in die Nicht-Verfügbarkeit des Verstehens. Letztlich muß die Theorie schulförmig und speziell volksschulförmig gehalten werden (ebd., S. 106), ohne daß Volksschüler wie „ringende Seelen“ verstanden werden könnten. Andererseits ist „Lehren“, als Theorie verstanden, nicht einfach vorher geplanter Unterricht, sondern Vorbereitung eines kreativen Feldes, das nicht zu einem bestimmten, erwarteten Zeitpunkt eintritt, sondern sich glücklich zeigt. Der Unterricht läßt sich nicht mehr durch die „*Lehrerfrage*“ beherrschen (ebd., S. 116). Was fraglich wird, ist die Passung der Antwort, die je nur in der *Planung* des Geschehens auf Verstehen hindeutet.

GOTTFRIED HAUSMANN (1959)¹⁰ hat die Theorie des Unterrichts *dramaturgisch* anzusetzen versucht. Die Struktur von Unterricht muß sich im Bildungsprozeß bewähren, aber der Prozeß ist kein lineares Geschehen, das einem vorher gefaßten Plan folgt.

„Das dramatische Bildungsgeschehen entspringt einer spannungsgeladenen didaktischen Situation. Es kommt von Unklarheiten oder Gegensätzen aus in Gang und schließt an Werdendes, Unfertiges, noch Unabgeschlossenes und Offenes an. Es verläuft bewegt und bewegend. Es drängt seinem Ziel mit einer Mischung von Freiheit, Zufälligkeit und Zwangsläufigkeit entgegen. Dabei entstehen immer neue, unerwartete Situationen, welche die Spannung steigern oder erneuern, das Interesse wachhalten und die Aufmerksamkeit fesseln. Die intendierte gerade Linie des Fortgangs wird dauernd durch punktweise Stauungen oder überraschende Umschläge unterbrochen und setzt auf neuer Ebene mit frischer Kraft wieder ein.“ (Ebd., S. 145)

10 GOTTFRIED HAUSMANN (geb. 1906) habilitierte sich 1949 an der Universität Mainz. Er war von 1955 bis 1959 Professor an der Universität von Ankara und wurde 1960 auf den Lehrstuhl für Vergleichende Pädagogik der Universität Hamburg berufen.

Das Drama ist nicht vorher geschrieben und muß dann nur noch aufgeführt werden, also hat seine Varianz nicht lediglich in der jeweiligen Interpretation der Aufführung. HAUSMANN unterscheidet zwei grundlegende Formen der Unterrichtshandlung, die „eine geschlossene oder eine offene Tektonik erhalten“ kann: und läßt sich in wiederum zwei Grundformen realisieren.

„Das Unterrichtsgeschehen ist entweder so angelegt, daß eine Handlung des Lehrers (oder einer Schülergruppe) es bis zum Höhepunkt vorantreibt, um dann durch die Gegenhandlung der Klasse (oder einer anderen Schülergruppe) vollendet zu werden, oder es steigt durch eine Gegenhandlung der Klasse (einer Schülergruppe) auf und wird im Kulminationspunkt durch einen Führungswechsel schwerpunktmäßig auf den Träger der Haupthandlung (den Lehrer, eine andere Schülergruppe) verlagert, um durch ihn entschieden zu werden. In beiden Fällen verläuft das Unterrichtsgeschehen von Anfang an und in allen Phasen zielstrebig und folgerichtig auf einen vorbestimmten Ausgang zu. Seine Spannungen sind Überraschungs- und Entscheidungsspannungen, seine Prinzipien die Präformation, die didaktische Ökonomie und die formale Geschlossenheit.“ (Ebd., S. 146/147)

Der Ausgang ist bestimmt, die Dramaturgie ist auf ihn zugeschnitten, ohne daß die Abfolge mit einem Regiebuch festgelegt wäre. Anders gäbe es keine Überraschungen und wären Entscheidungen ohne Spannung. Die Spannung ergibt sich daraus, ob und wie die Ereignisse auf den Ausgang gerichtet sind. Das Ziel kann verfehlt werden, es ist spannend, welche Anstrengungen nötig sind, es zu erreichen. Beim „tektonisch offenen Typus des Unterrichts“ steht der Ausgang nicht fest. Er ist daher auch nicht pyramidal aufgebaut.

„Er hebt zwar auch mit einer beunruhigenden Situation an. Er hat auch erregende Momente, Höhepunkte und Umschläge im Verlauf des Geschehens. Aber sein thematisches Motiv und sein Ziel stehen anfangs noch nicht eindeutig fest. Er gewinnt erst während des Fortgangs zunehmend an Einheit und Richtungsbestimmtheit. Seine Handlung zielt nicht von vornherein auf eine Entscheidung, sondern ist eine Entwicklungs- und Aufhellungshandlung. Seine Spannungen sind Erwartungs- und Geheimnissspannungen, seine Prinzipien die Epigenese, die Assimilation, der Ausgriff und die fortschreitende Integration.“ (Ebd., S. 147)

Das Geschehen vollzieht sich „in und zwischen Personen“, die Rollen spielen, ohne sich auf ein Skript verlassen zu können. Die Rollen sind nicht starr zugeschrieben, „Lehrer und Schüler (können) sich in die Rollen teilen und als determinierte Träger der Handlung fungieren. Die Rollen können gleichermaßen „teleologisch präformiert oder variationsfähig“ verstanden werden, entscheidend ist der Beitrag zum Gesamtgeschehen. „Jede Figur muß ihren Part nach Kräften vertreten. Das gilt auch für die nicht unmittelbar, etwa als Chor, agierende Klasse und ihre Rolle als Publikum. Das dramatische Bildungsgeschehen nötigt alle am Unterricht Beteiligten, sich *gleichermaßen intensiv* auf die *wechselnden Situationen* und auf ihre Funktion einzustellen, wodurch das Wirksamwerden bildender Gehalte zusätzlich günstig beeinflußt werden kann.“ (Ebd.; Hervorhebungen J.O.)

Dieses Theaterparadigma ist seinerzeit kaum beachtet worden, weil die diaktische Theorie auf Bildung und Lernen zurückgriff, ohne „Unterricht“ mehr als schematisch zu thematisieren. HAUSMANN'S Theorie kann den *Wechsel* von Situationen denken, die *überraschende* Abfolge von Szenen, den Aufbau von *Spannung*, den dadurch bestimmten *Fortgang* der Handlung, die *abgestimmte Interaktion* des Personals und die *Auflösung* des Problems in der endlichen Katharsis. Gegenüber etwa PAUL HEIMANN (1976) wird „Lehren“ nicht einfach auf „Lernen“ eingestellt, sondern als wechselseitiges Handlungsgeschehen verstanden, das in Episoden oder dramaturgischen Einheiten verläuft. Es ist keine „allgemeine Unterrichtslehre“ (HUBER 1951), keine kategoriale Didaktik und auch keine Erneuerung der Formenlehre (vgl. AEBLI 1976; PRANGE 1983), sondern der Versuch, die Dynamik des Unterrichts theoretisch zu erfassen. Das verlangt die Aufgabe der theorieprägenden Vorstellung, es gäbe eine Standard-situation des Unterrichts, die, richtig beschrieben, zum Modell des Handelns werden kann. Unterricht ist „dramatische Darstellung“ (HAUSMANN 1959, S. 241) in *vielen* Varianten.

Das Theaterparadigma hat freilich enge Grenzen, weil es von *Episoden* ausgehen muß, die mit einer bestimmten Auflösung der Spannung beschlossen werden. HAUSMANN klärt nicht die Verknüpfung von Episoden und verpaßt so die eigentliche Spannung im Bildungsgeschehen, nämlich die Spannung von Steigerung und Verlust über einen längeren Zeitraum, der nicht einfach wie eine Reihenfolge dramatischer Spiele verstanden werden kann. Zudem bleibt die Theorie im Rahmen der akademischen Pädagogik, also geht nicht auf den Diskussionsstand der Schulentwicklung ein, ein Manko, das sich offenbar periodisch wiederholt. Wenigstens ist die Volksschulreform der fünfziger Jahre unter gänzlich anderen Stichworten diskutiert worden, solche des *Schulklimas* (BERGMANN 1958), der *inneren Schulreform* (ARNDT 1955), der *ganzheitlichen Schularbeit* (OTTERSTÄDT 1954), des *freien Unterrichtsgespächs* (FISCHER 1955) und ähnliches mehr. Hier wiederholt sich auch die andere Erfahrung der zwanziger Jahre: Die Autoren sind überwiegend namenlos, sie beschreiben praktische Erfahrungen, führen zumeist eigene Versuche durch und entwickeln Unterricht auf ihre Situation hin (HUBER 1950; STROBEL 1951 und zahllose andere). Einleuchtende Ideen wie das „exemplarische Lehren“ oder der „natürliche Unterricht“ werden *vielfach* behandelt, also nicht oder erst im nachhinein bestimmten Autoren zugeschrieben. Die Ideen haben keinen Erfinder, sondern erfahren praktische Konjunkturen, die auf Probleme des Unterrichts eingestellt sind, ohne darauf zu warten, bis die Theorie des Unterrichts fertig ist.

Grundlegend ist also Kommunikation, nicht Theorie. Die Kommunikation transportiert Themen oder Motive, an die sich je Generalisierungen anschließen, die zur Problemwahrnehmung passen müssen. Es sind keine Ableitungen aus allgemeinen Theoriesystemen, sondern Reaktionen auf Defizitvermutungen oder Entwicklungsaufgaben. Die heute vergessene schulpädagogische Literatur der fünfziger Jahre enthält daher Arbeiten zur *Entwicklung des kindlichen Weltbildes* (HANSEN 1960) ebenso wie Methoden zur *Leistungsmessung* (HOLZINGER 1955) und *Leistungssteigerung* (RAMM/PLANER 1951), Polemiken gegen die *Schulzensur* (SIMONET 1952; siehe auch SOST 1926) oder neue Formen der Diagnostik (BURBACH 1955), sämtlich Themen, die mit dieser Literatur

nicht gelöst sind und verschwinden, sondern die andauern und nachfolgend mit neuer Literatur gleicher oder vergleichbarer Art diskutiert werden. Eine *Theorie* des Unterrichts ist dafür nicht erforderlich.

Mein letzter Punkt bezieht sich auf diese Einsicht. Wenn „Didaktik“ *nicht* als „Theorie des Unterrichts“ (WEBER 1925) erscheinen kann, vielmehr die Praxis des *Unterrichtens* eigenständig und in wechselnden Generalisierungen reflektiert wird, ohne auf eine eigene Theorie angewiesen zu sein, dann fragt sich, was mit einer Theorie des Unterrichts erreicht werden kann, nach der doch spätestens seit der Barockliteratur immer wieder gesucht worden ist. Seitdem ist „Unterricht“ eine hohe Erwartung, die professionelle Identität festlegt, ohne durch gegenläufige Reflexion korrigiert werden zu können. Radikale Kritik und Alternativen zu Schule und Unterricht sind schon in den zwanziger Jahren Außenereignisse (OELKERS 2000, S. 66ff.).

3. Theorie und Erwartung

In den sechziger Jahren wird das didaktische Dreieck in Frage gestellt (SCHIEFELE 1968, S. 41ff.), ohne dadurch als populäre Vorstellung zu verschwinden. Die Metapher entspricht der unmittelbaren Wahrnehmung von Lehrkräften, sie stehen vor der Aufgabe, den Stoff des Unterrichts auf Schüler hin zu transferieren, das heißt, sie beziehen sich auf eine dreipolige Wirklichkeit. Daran ändern neue „Strukturmodelle“ der Didaktik (GLOGAUER 1967) ebenso wenig etwas wie die „pädagogische Psychologie“ des Lehrens und Lernens (ROTH 1957). „Ansätze“ der Didaktik – noch bei KARL STÖCKER (1970, S. 26ff.) lediglich zwei, nämlich der bildungstheoretische und der lerntheoretische, – lassen sich beliebig vermehren, psychologische Lerntheorien können nicht begrenzt werden, ohne daß die so gewonnenen Schematisierungen mit einem besonderen praktischen Nutzen verbunden wären. Diese Literatur reagiert auf die Modernisierung der Lehrerbildung, nicht auf die Praxis oder gar auf die eigenen Ansprüche. STÖCKER (1973) etwa unterscheidet „Lehren“ und „Unterrichten“ mit dem klassischen Argument des erziehenden Unterrichts. Wer unterrichtet, vermittelt nicht bloß Wissen und lehrt auch nicht zufällig wie das Leben (ebd., S. 42). Er trägt für die Personen Verantwortung und vollzieht einen „größeren Auftrag: Der Schüler soll nicht nur ‚gelehrt‘, nicht nur wissend, nicht nur geschult werden, es sollen ihm durch diesen Unterricht *echte Werthaltungen* und *dauernde Verhaltensweisen* gebildet werden.“ (Ebd., S. 43; Hervorhebungen J.O.)

Die Theorie müßte klären, ob und wieweit dies möglich ist. Solange von „erziehendem Unterricht“ die Rede ist, regiert das Postulat den Begriff. Genauer gesagt: Die moralische Suggestion durch die Zielrhetorik blockiert die Differenzierung durch Theorie. Das Risiko ist groß für die *Kritik*, denn sie muß in Frage stellen, daß durch Unterricht „echte Werthaltungen“ erzeugt werden können, die – wie bei den Herbartianern – willensbestimmend sind. Um einen solchen Effekt von Unterricht plausibel zu machen, reicht es, von Kriterien der Lehrkunst auszugehen, die sich, wie später in AEBLIS *zwölf Grundformen*, psychologisch untermauern lassen, aber zunächst im Feld vorhanden sind. Was RUDOLF MÜNCH (1952, S. 69–132) mit dem Ausdruck „Lehr-

kunst“ bezeichnete, war eine sechsfache Verkettung von Zweierrelationen, die aus der Sicht der Lehrpersonen unmittelbar „Unterricht“ erfassen. Es sind dies diejenigen von Erklären und Deuten, Sammeln und Vereinzeln, Ableiten und Schließen, Einüben und Ausüben, Fragen und Antworten sowie Darbieten und Erarbeiten.

MÜNCH (1912, S. 12ff.) unterscheidet daneben noch die „Lernkunde“, wiederum mit plausiblen Relationen. Von dieser Art sind viele Generalisierungen, die sämtlich auf Ausbildung und Ausbildungsreflexion zugeschnitten sind. Was dabei „Unterricht“ ist, wird als gegeben vorausgesetzt. Die Unterscheidung von Formen oder Typen des Unterrichts dient der einfachen Klärung des Feldes, also einem praktischen und nicht einem theoretischen Bedürfnis. STÖCKER (1970, S. 205) unterscheidet „unmittelbaren“ und „mittelbaren Unterricht“, also den direkt durch den Lehrer geführten von dem Unterricht, der indirekt geführt wird. Das ist für das Akteursbewußtsein sofort plausibel, weil das Differenzierungsprinzip auf die handelnde Lehrkraft Rücksicht nimmt. Die kann „unmittelbaren Unterricht“ auf ihre gewohnten Verfahren beziehen, nämlich, wie es bei STÖCKER heißt, „vortragend-erzählende“ und „vorzeigend-vormachende“ Tätigkeiten auf der einen, Lehr- und Unterrichtsgespräche auf der anderen Seite. Die eine Seite heißt sehr überzeugend „darbietender“, die andere Seite „erarbeitender Unterricht“. Von beiden Seiten sind die indirekten Formen zu unterscheiden, das „Nachschaffen“ der Schüler, die Allein- oder Partner- oder Gruppenarbeit während der Stunde oder die Hausarbeit außerhalb des Klassenraums.

Mit derartigen Mitteln kann man immer *auf neuen Wegen* sein (DOTTRENS/WEBER/LUSTENBERGER 1955), nämlich „moderne Unterrichtsformen“ hinter sich wissen, die sich nicht historisch vergewissern müssen und gleichwohl als Innovation der Schule gelten können. Es gibt ständig neue „Lehr- und Lernformen“. Die Abgrenzung von „Unterricht“ und „Nicht-Unterricht“ wird einfach durch die institutionelle Zuordnung erreicht. Aber dann wäre „Unterricht“ identisch mit *Schul*unterricht und so einfach das, was Lehrkräfte innerhalb einer festgelegten Zeiteinheit tun, damit Schüler lernen. Unterricht *wäre* das didaktische Dreieck. Die Verdichtung von Ansätzen und Funktionen hat diese grundlegende Vorstellung nicht wesentlich verändert. Sie entspricht der professionellen Umgangssprache, die wohl eine Jargonanreicherung erfahren kann, aber im Kern durch die tägliche Anschauung festgelegt ist. Eine Theorie müßte zunächst für eine überzeugende Abgrenzung sorgen, was als „Unterricht“ verstanden werden kann und was nicht, ohne daß lediglich eine Institution präferiert wird. Ein „vortragend-vormachender“ oder ein „vortragend-erzählender“ Unterricht läßt sich leicht auch in der Familie, der Tanzschule oder dem Fahrunterricht nachweisen, er ist keine exklusive Größe der Schule. Trennt man die institutionelle Zuordnung auf, dann entsteht ein schwieriges Problem, das die praxisnahe Unterrichtstheorie immer umgangen hat. Er ist nicht dadurch zu bearbeiten, daß auf beliebig viele Ansätze verwiesen wird.

Wenn die Magister-Discipuli-Überlieferung nicht länger der Ausgangs- oder gar Fixpunkt der Theorie darstellt, das didaktische Dreieck schon als Metapher eine radikale Vereinfachung darstellt und die professionelle Umgangssprache nicht einfach der Rechtsgrund der Theorie sein kann, dann brechen die traditionellen Referenzen weg. „Unterricht“ läßt sich neu und abstrakter themati-

sieren, nicht von Absichten oder Zielen her, sondern von Situationen und Prozessen, also vor dem Hintergrund des Problems der ständigen Verknüpfung und so von Gewinn und Verlust. Was HAUSMANN beiläufig als „didaktische Ökonomie“ thematisierte und auf geschlossene Handlungen bezog, wird zu einem Schlüsselproblem, und dies in jeder didaktischen Situation. Es geht immer um die Organisation von Ressourcen angesichts knapper Zeiten und beschränkter Aufmerksamkeit in nicht absehbaren Prozessen. Die Zeit ist aber nicht nur notorisch knapp, sie ist auch flüchtig, während zugleich Resultate erzielt werden sollen. Von didaktischer Ökonomie kann nur gesprochen werden, wenn Unterricht ergebnisorientiert erteilt wird. Aber Ergebnisse zeigen sich nicht, indem man sie abfragt. Daher ist „Unterricht“ auch paradox, er wird erteilt und führt zu „Ergebnissen“, die keine sind, weil nachträgliches Lernen sie überholt. Die Ziele entsprechen den Erwartungen, aber sie legen nicht die tatsächliche Lernerfahrung fest.

Das einzusehen fällt verantwortlich Handelnden schwer. Wer Theorien auf ihre Zustimmung ausrichtet, wie dies in der Lehrerbildung geschieht, kann die Reflexionsdogmatik des Berufsfeldes nicht beliebig verletzen. Anders angesetzte Theorien, die auf „Schulunterricht“ angewendet werden (wie: MARKOWITZ 1986), sind dann interessante Fremdkörper, die vom Berufsfeld nicht angenommen werden und auch der akademischen Pädagogik schwer fallen. Konkretion auf *Lehrende* hin wird den Theorien abverlangt, so daß sie mit dem Handikap der Vereinfachung leben müssen, wenn sie wirksam werden wollen. Dieser Typus ist in der Ausbildungsliteratur fest verankert, er pflegt die offenbar notwendige Dogmatik. Davon zu unterscheiden sind Theorieprobleme, etwa wie erklärt werden kann, daß „Unterricht“ trotz der ständigen „Distinktion von Diskontinuitäten“ (ebd., S. 205 ff.) fortgesetzt oder wie pädagogische Intentionen trotz Erfahrung aufrechterhalten werden können (ebd., S. 237 ff.).¹¹ Effekte des „erziehenden Unterrichts“ sind nicht sichtbar, gleichwohl bestimmt die Formel bis in jüngste Diskussionen hinein die Erwartung schulischer Wirksamkeit. Ähnlich ist eine unauslöschliche Forderung, daß Unterricht die „ganze Persönlichkeit“ bilden und nicht bei der „Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten stehen bleiben“ soll, während es zunehmend Mühe bereitet, Grundlagen der englischen Grammatik zu vermitteln.

Eine *praxisnahe* Theorie, heißt das, kann den Handelnden sehr befremdlich erscheinen, wenn sie nicht einfach die Selbstidealisierungen wiederholt, sondern unabweisbare Probleme thematisiert, die nicht vorhanden sein sollen. Unterrichtstheorie hat nie die Unmöglichkeiten des Geschäfts thematisiert, sie war und ist als Unterstützung gedacht, die ausschließen sollte, „Unterricht“ als irritierendes Geschehen zu verstehen. Aber was im Klassenzimmer tatsächlich geschieht (HELSPER 1993), entspricht nie den Erwartungen, die an das Konstrukt „Unterricht“ gestellt werden.¹² Allein das ist irritierend, ohne daß die Unterrichtstheorie darauf reagiert hätte. Sie hat keinen Sinn für die mühsame Abarbeitung am Widerständigen und kann den Gegenstand nur idealisieren,

11 Interessant ist, daß jenseits der pädagogischen Ziele das „dramaturgische Potential“ wieder auftaucht (MARKOWITZ 1986, S. 278).

12 PHILIPP JACKSON hat *Life in Classroom* (1968) als phänomenologische Alternative zu sowohl der psychologischen Messung als auch der pädagogischen Idealisierung von Unterricht verstanden.

während Unterricht als Praxis von seinen Paradoxien und Zumutungen her verstanden werden muß, um möglich erscheinen zu können. Eine Theorie die so angesetzt ist, wäre realitätsnah und würde Erwartungen verletzen, die sich mit jeder Ausbildung neuer Lehrkräfte neu aufbauen. Aber „Unterricht“ ist zum Glück nicht einzig das, was die Ausbildung darunter versteht.

Literatur

- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961, ¹¹1978.
- ARNDT, B. (Hrsg.): Zur inneren Schulreform. Mit zahlreichen Beispielen zur individualisierenden Schularbeit. Bonn 1954.
- BERGMANN, B.: Schulklima vorwiegend heiter. Bonn 1958.
- BESTLER, H.: Das Schöpferische im Kinde. In: Neue Bahnen (November 1927).
- BUDDE, G.: Alte und neue Bahnen für die Pädagogik. Leipzig 1922. (= Die Pädagogik der Gegenwart, hrsg. v. A. Möbusz/H. Walsemann, Bd. III.)
- BURBACH, K.H.: Schülergutachten. Eine Untersuchung über Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung. Frankfurt a.M. 1955.
- COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Eingel. u. hrsg. v. H. SPRENGER. Heidelberg ⁹1969 (erste Ausg. 1930).
- DAS KIND UND DIE SCHULE. Ausdruck, Entwicklung, Bildung. Leipzig 1914.
- DER SUCHENDE LEHRER. Das schaffende Kind. Berichte und Anregungen. Ausstellung im Rahmen der 19. Hauptversammlung des Sächsischen Lehrer-Vereins. Leipzig 1925.
- DÖRING, M.: Methoden der Schülererkenntnis. In: Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind. Leipzig 1925, S. 199–204.
- DOTTRENS, R./WEBER, L./LUSTENBERGER, W.: Auf neuen Wegen. Moderne Unterrichtsformen in der Schweiz. Zürich 1955.
- ERDMANN, B.: Die Funktionen der Phantasie im wissenschaftlichen Denken. Berlin 1913.
- FISCHER, H.: Das freie Unterrichtsgespräch. Braunschweig 1955.
- FLITNER, W.: Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lehren, Verdichtung und Auswahl. In: Die Sammlung 10 (1955), S. 556ff.
- FRANK, PH.: Das schaffende Kind. Berlin o.J. (1910)
- GANSBERG, F.: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Eine Lesebuch für Schule und Haus. Leipzig/Berlin 1909 (1. Auflage 1905, 4. Auflage 1920).
- GERTZ, J.: Laßt die Kinder tanzen! In: Das werdende Zeitalter (1930), S. 327ff.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Hamburg/Braunschweig 1920.
- GLOGAUER, W.: Das Strukturmodell der Didaktik. München 1967.
- GÖTZE, C.: Zeichnen und Formen. In: Ergebnisse und Anregungen des Ersten Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902.
- GUYER, W.: Wie wir lernen. Zürich 1952.
- HANSEN, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München ⁵1960.
- HAUSMANN, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. v. K. REICH. Stuttgart 1976.
- HELMHOLTZ, H.V.: Vorträge und Reden. Zugleich dritte Auflage der „Populären Wissenschaftlichen Vorträge“ des Verfassers. Zweiter Band. Braunschweig 1884.
- HELSPER, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Opladen 1993.
- HOFFER, CHR./OELKERS, J. (Hrsg.): Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik. Braunschweig 1998.
- HOLZINGER, F.: Leistungssteigerung durch Leistungsmessung. Wien 1955.
- HUBER, F.: Allgemeine Unterrichtslehre. München 1951.
- HUBER, F.: Die Alleinarbeit der Schüler in Landschulen mit besonderer Betonung der Arbeitstechniken und Arbeitsmittel. München 1950.
- JÖDE, F.: Das schaffende Kind in der Musik. Berlin 1928.
- KLAFKI, W.: Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: J. DERBOLAV/F. NICOLIN (Hrsg.): Geist und Erziehung. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt. Bonn 1955, S. 55–84.
- KRAMER, F.: Die Bedeutung der Bergsonschen Intuitionsphilosophie für die moderne Schule. In: Pädagogische Rundschau, Heft 1 (Oktober 1925).
- LAMBERTI, M.: Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900–1914. In: History of Education Quarterly Vol. 40, No. 1 (Spring 2000), S. 22–48.

- LEVINSTEIN, S.: Das Kind als Künstler. Leipzig 1905.
- LINDE, E.: Der darstellende Unterricht. Nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule und vom Standpunkte des Nicht-Herbartianers. Leipzig ²1910.
- LINDNER, G. A.: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien/Leipzig 1884.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M. 1986.
- MÜNCH, R.: Lernkunde und Lehrkunst. Hannover 1952.
- OELKERS, J.: Schuleform und Schulkritik. 2. vollst. überarb. Aufl. Würzburg 2000. (= Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. BÖHM u.a. Bd. 1.)
- OTTERSTÄDT, H.: Schule von morgen. Aus der Praxis ganzheitlicher Schularbeit im Kern- und Kursverfahren. Bonn 1954.
- PETER, R.: Grundlegender Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb. 1954.
- PETERMANN, B.: Die Wertheimer-Koffka-Köhlersche Gestaltungstheorie. Leipzig 1929.
- PLAUT, P.: Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit. Stuttgart 1929.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1985, ²1986.
- RAMM, K. R. S./PLANER, G.: Leistungssteigerung durch planvollen Einsatz von Arbeitsmitteln. Nürnberg 1951.
- RIBOT, Th. L'imagination créative. Paris 1900 (deutsche Übersetzung 1902).
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Hannover 1957.
- SACHSE, H.: Zur Schulreform. Leipzig 1891.
- SCHARRELMANN, H.: Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg/Berlin 1912.
- SCHAEFFER, Th.: Der Weg zur Persönlichkeit. Eine pädagogisch-politische Schlußbetrachtung. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1914, S. 368–401.
- SCHIEFELE, H.: Motivation im Unterricht. München ⁵1968.
- SCHINDLER, G.: Bildungslehre eines natürlichen Unterrichts. Düsseldorf 1952.
- SCHÖNHERR, Ph.: Auffassungen über Gesamtunterricht im allgemeinen und in Leipzig. In: Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind. Leipzig 1925, S. 16–20.
- SCHREIBER, W. L./HEITZ, P.: Die deutschen „Accipies“ und Magister cum discipulis Holzschnitte. Kehl 1957.
- SCHWERT, Th.: Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen. Mit einem Vorw. v. Fr. SCHNEIDER. Paderborn ⁹1952 (erste Aufl. 1933).
- SELZ, O.: Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums. Leipzig 1922.
- SIMONET, M.: Fort mit der Schulzensur. Berlin 1952.
- SOST, J.: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse. Paderborn 1926.
- SPRANGER, E.: Die Hauptströmungen der Pädagogik vom Altertume bis zur Gegenwart. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1914, S. 3–23.
- STÖCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München ¹⁵1973.
- STROBEL, A.: Produktive Stillarbeit in der Landschule. Donauwörth 1951.
- STUMPF, C.: Ziele und Wege der neueren Psychologie. In: Das Kind und die Schule. Leipzig 1914, S. 23–32.
- WAGENSCHNEIN, M.: Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1956), S. 129ff.
- WEBER, E.: Die Didaktik als Theorie des Unterrichts. Ansbach 1925.
- WIEDEMANN, F.: Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Ratgeber für junge Elementarlehrer. Überhaupt ein Buch für alle, welche sich für die Erziehung der Kleinen interessieren. Leipzig ⁶1885 (erste Aufl. 1869).
- WIESE, L. V.: Pädagogische Ideale und Proteste. Leipzig 1865.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich